

TRANSIÇÕES PARA A LITERACIA DOMINANTE: PERSPECTIVAS DE COORDENADORES DE CENTROS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS¹

Ana Silva*

Paula Guimarães**

Maria de Lourdes Dionísio***

Resumo

O processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) é hoje considerado o maior movimento de requalificação da educação de adultos em Portugal. Tido como um importante dispositivo para a reconversão da sociedade e da economia portuguesas, pode dizer-se que o processo de RVCC, com lugar nos Centros de Novas Oportunidades (CNOs), tem a literacia² como eixo essencial de ação, na medida em que, por um lado, o reconhecimento e validação de competências assentam maioritariamente em tarefas de leitura e escrita (histórias de vida, portefólios, etc.) e, por outro lado, as competências a reconhecer são, em última instância, relativas à compreensão e produção de textos (em Ciências, Matemática, Linguagem e Comunicação, etc...). Neste texto, coloca-se no centro da reflexão o modo como nove coordenadores de CNOs do distrito de Braga, Portugal, perspetivam mudanças nas relações dos sujeitos com as práticas de literacia, quando estes passam pelo processo de RVCC. Toma-se, assim, em consideração não só as configurações da literacia no âmbito da educação de adultos, como as conceções de leitura e de escrita que estão subjacentes às práticas pedagógicas de cada CNO, relatadas e descritas por cada coordenador. Entre as principais conclusões, destacam-se algumas (des)continuidades entre as orientações produzidas no âmbito do discurso oficial e as práticas especializadas no processo de RVCC; entre as conceções de literacia dos coordenadores e as mudanças por eles apontadas ao nível do relacionamento dos adultos com os textos.

Palavras-chave: Certificação de competências. Adultos. Práticas de literacia.

*Doutoranda em Ciências da Educação – Literacias e Ensino do Português; Bolseira de Investigação, Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho, Portugal; b5373@ie.uminho.pt

** Investigadora, Unidade de Educação de Adultos, Centro de Investigação em Educação pela Universidade do Minho, Portugal; pco@uea.uminho.pt

*** Professora Associada, Centro de Investigação em Educação pela Universidade do Minho, Portugal; mldionisio@ie.uminho.pt

1 O PROCESSO DE RVCC: UM NOVO CONTEXTO, UM NOVO PROCESSO EDUCATIVO

Hoje em dia, são frequentes e veementes os discursos que invocam as fortes relações entre qualificações escolares e desenvolvimento económico. No caso português, tem-se destacado as baixas qualificações académicas e profissionais dos portugueses como um dos principais entraves ao desenvolvimento do país. Assim, na crença de que a mais qualificação corresponderão melhores desempenhos económicos, com o intuito de se requalificar o maior número de cidadãos possível criou-se, em Portugal, a Iniciativa Novas Oportunidades e, no seu âmbito, o processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). O RVCC de nível básico (equivalente ao 9º ano de escolaridade) destina-se a indivíduos com idade superior a 18 anos, e o RVCC de nível Secundário (equivalente ao 12º ano), a pessoas com pelo menos 18 anos e três anos de experiência profissional ou, em alternativa, a adultos com 23 anos. Este processo visa, essencialmente, equiparar “[...] formalmente as capacidades eventualmente adquiridas pelos indivíduos ao longo da sua vida (profissional, familiar, social, etc.) às qualificações académicas concedidas pelo sistema formal de ensino, nos níveis básico e secundário” (FREIRE, 2009, p. 20).

Na medida em que dá importância aos saberes que resultam das experiências dos sujeitos ao longo das suas vidas, nos vários domínios – pessoal, profissional e social –, assume-se que essas mesmas vidas são contextos de aprendizagens e de desenvolvimento de competências, tão válidos quanto os formais de que os da escola são exemplo maior. Uma vez que as aprendizagens que das experiências de vida resultam são tácitas e implícitas, o processo de RVCC tem como finalidade conferir-lhes valor, identificando-as, nomeando-as, dando-lhes visibilidade e legitimidade, quer na dimensão pessoal quer na profissional e social (PIRES, 2007).

No âmbito desta medida, para que os adultos possam ver reconhecidas as aprendizagens e as competências adquiridas a partir da experiência de vida, é requerido um processo de reflexão que, consistindo em um olhar retrospectivo sobre as vivências e experiências, permitirá identificar possíveis conhecimentos e competências que delas resultaram. Uma vez que o confronto com as experiências vividas implica, também, um confronto com a identidade pessoal dos sujeitos, o processo de reconhecimento das aprendizagens deve ser sentido em uma lógica de valorização das competências já adquiridas, em detrimento daquelas que ainda não o foram.

O sistema de reconhecimento assenta, então, em uma lógica individual de autoavaliação (ainda que regulada pelos profissionais dos Centros), de reconhecimento pessoal, que é considerada, então, como o ponto de partida para o processo de validação. Este, por seu turno, certifica e qualifica as aprendizagens e competências resultantes do processo de reconhecimento, atribuindo um estatuto formal aos saberes dos adultos. Assim, em uma primeira etapa, identificam-se os conhecimentos e as competências adquiridos ao longo da vida pelos indivíduos, por meio da realização de diferentes exercícios e trabalhos propostos pelos profissionais de acompanhamento. Estes conhecimentos e competências são, na larga maioria das vezes, registados por escrito, podendo ser complementados por fotografias, gráficos, desenhos, etc. Estas ‘evidências’, os saberes que os adultos afirmam possuir e as informações complementares que visam comprovar essas aquisições, permitem posteriormente a confrontação com as competências incluídas no Referencial de Competências-Chave (ALONSO et al., 2002; GOMES, 2006). Esta confrontação procura definir as “evidências” que deverão constar no portefólio que cada adulto deve realizar e, por essa via, favorecer a validação dos saberes possuídos. Em uma segunda etapa, caso haja uma relação direta entre competências incluídas no referencial de Competências-Chave e aquelas apresentadas pelos adultos, assiste-se à atribuição de um valor legal às aprendizagens experienciais dos sujeitos, havendo então lugar à “certificação de competências” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

A produção de histórias de vida, escritas e orais, a construção de portefólios reflexivos das aprendizagens, entre outras atividades de uso de textos configuradas nos diversos instrumentos adotados pelos Centros, permitem efetivamente dizer que todo o processo de RVCC é sustentado por práticas de literacia, isto é, por atividades de uso e produção de textos. Permitem, contudo, dizer ainda mais: na medida em que são geradas por sujeitos com trajetos escolares problemáticos e incompletos, marcados, do ponto de vista da escola, pelo insucesso, tais práticas de uso de textos e os produtos resultantes apresentarão, certamente, também segundo o ponto de vista do “olhar escolar”, todas as características do que Street (1993) e Barton (1994), entre outros que com estes autores têm colaborado, apelidam de práticas de literacia vernáculas, isto é, formas ‘privadas’, ‘pessoais’ de usar (e produzir) os textos; formas não marcadas pelas regras institucionais, por oposição às formas ‘corretas’, válidas e legitimadas pela escola: as literacias dominantes (BARTON; HAMILTON, 1998; BARTON et al., 2000).

Neste entendimento, o processo RVCC acaba por ser uma forma de escrutinar e aferir o valor das práticas vernáculas dos sujeitos no âmbito da leitura e da escrita, por referência às características das institucionais que definem o que é ler e escrever bem

(GEE, 2005). Por isto, a par da análise social e ideologicamente relevante que importa realizar sobre se processos como este RVCC são meramente instrumentais, visando o “adestramento”, ou se, pelo contrário, buscam construir sujeitos autônomos e críticos, capazes de se apropriar, transformar e construir conhecimento (FINGERET, 1990; LIMA, 2007), os modos de conceber aquelas relações entre práticas vernáculas de literacia e as escolares (ou dominantes) parecem-nos aspetos determinantes para o estudo de como se constroem sujeitos letrados segundo os padrões institucionalmente dominantes.

Os Centros de Novas Oportunidades, ao constituírem-se, então, como importantes locais de trabalho no domínio da literacia, constituem-se também como lugares ideais para se ter acesso às principais mudanças nas identidades e linguagens dos sujeitos, quando estes passam pelo processo de RVCC, ou como vê James Paul Gee (1999; 2005), quando passam para um novo Discurso nas suas vidas, ou seja, para um mundo que carrega consigo não só novos modos de falar, escrever e ler, mas também de agir, interagir, acreditar, valorizar, e até sentir (GEE, 2005, p. 135). Quais as práticas mais significativas no RVCC e com potencial para a reconstrução das identidades dos sujeitos? Como são representados os adultos, na relação com as práticas de literacia, por aqueles que gerem a organização dos Centros? Que mudanças perspetivam estes agentes para os adultos? São perguntas que podem desencadear uma abordagem capaz de espelhar perceções sobre o que acontece ao nível das identidades dos indivíduos, quando estes se envolvem em situações de aprendizagem.

Para a resposta à pergunta de fundo *Como são perspetivadas mudanças nas práticas de usos de textos dos adultos, por coordenadores de CNOs?* Neste contexto, necessário aceder às diferentes conceptualizações de como se educam os sujeitos nas práticas de literacia dominante, implícitas nas práticas de cada Centro.

Com este propósito, neste texto, começaremos por apresentar sucintamente os procedimentos metodológicos adotados para a recolha e análise dos dados obtidos no âmbito de uma pesquisa mais vasta (vernota 1) sobre vidas de literacia de adultos envolvidos nos processos de RVCC; passamos, depois, a uma análise dos discursos dos coordenadores sobre o modo como é materializado o processo de RVCC pelas práticas pedagógicas que lhes estão associadas e que deixam antever conceções sobre a literacia; conclui-se o exercício com uma análise integrada e crítica dos tópicos reconhecidos com as mudanças declaradas pelos gestores ao nível das práticas de leitura e escrita dos adultos.

2 OS ADULTOS E AS PRÁTICAS DE LITERACIA: OLHARES DE COORDENADORES

Os dados que aqui são mobilizados para discussão das mudanças nas práticas de literacia dos sujeitos, tomarão o ponto de vista de alguns coordenadores de Centros de Novas Oportunidades. Estes dados resultam, como atrás dissemos, de um amplo projeto de investigação sobre as transformações das identidades letradas de adultos que chegam a estes novos processos de educação e formação com o objetivo de obter o certificado de nível básico.

Nesta fase do estudo, entrevistaram-se nove coordenadores de nove Centros de Novas Oportunidades do distrito de Braga, nos meses de março a maio de 2011. As entrevistas, semiestruturadas, selecionaram tópicos que podem ser subdivididos em dois grandes grupos: caracterização dos CNOs na relação com as entidades que os alojam, em que se procurou identificar fatores que estiveram na origem da criação dos Centros, relações entre as entidades incubadoras e as instituições de educação e formação de adultos, assim como continuidades e descontinuidades entre as missões dos CNOs e as normas reguladoras; e funcionamento dos Centros, com especial destaque para a forma como é estruturado o processo de RVCC, tendo em atenção as estratégias e os instrumentos utilizados com vista à identificação e certificação de competências dos adultos. Para o estudo que aqui se apresenta, procedemos a um recorte do objecto para aceder às conceções de literacia dos diferentes CNOs e seus coordenadores, na tentativa de se compreender o que julgam ser e como se educam adultos para virem a ser considerados sujeitos letrados, isto é, reconhecidos como competentes em leitura e escrita. Ao mesmo tempo, aspirava-se, pela análise das práticas adotadas, relacionar os entendimentos dos vários CNOs sobre a literacia com as mudanças que identificavam nas vidas literácitas dos adultos.

Os nove coordenadores entrevistados foram selecionados por serem aqueles que se encontravam, no momento, na gestão dos Centros eleitos para amostra do projeto de investigação mais vasto em curso.

2.1 PRÁTICAS E CONCEÇÕES DE LITERACIA

O processo de RVCC, tal como foi dito atrás, veio dar destaque às aprendizagens realizadas pelos sujeitos fora dos contextos sociais mais formais, como a escola, apren-

dizagens vernáculas, portanto. Nesta lógica, veio conferir valor e validade às aprendizagens e competências resultantes do envolvimento dos indivíduos em situações de aprendizagem variadas, defendendo que “[...] as pessoas aprendem com a vida, aprendem com a experiência, aprendem da teia de relações em que se desenvolvem” (LIMA, 2007, p. 60). O sujeito parece, assim, ser encarado como o epicentro do processo de RVCC, com competências e vivências particulares que não podem ser dissociadas dos contextos.

Se, por um lado, o processo de RVCC aponta para uma visão sobre a aprendizagem e as competências que se coaduna com os princípios que caracterizam o “modelo ideológico de literacia” (KLEIMAN, 1995; SOARES, 1998; STREET, 1984), em que a leitura e a escrita são entendidas como práticas sociais situadas nas complexas atividades humanas, por outro lado, as práticas que o materializam nos Centros de Novas Oportunidades, e as próprias concepções dos coordenadores sobre a educação para a leitura e escrita vão mais ao encontro das características do “modelo autônomo”, segundo o qual, ler e escrever são atividades meramente técnicas, envolvendo exclusivamente capacidades independentes, descontextualizados, mensuráveis (LUKE; FREEBODY, 1999). Esta aproximação é desde logo visível na forma como os coordenadores dos nove Centros leem o percurso de vida dos adultos, tendendo a acentuar o deficit de determinadas competências, marca do “modelo autônomo”:

“Notamos que as pessoas não fazem relacionamentos, [...] não estão habituadas a raciocinar no ponto de vista de relacionar coisas... claramente uma falta de treino de raciocínio. [...] Não têm perceção do que é que se passa no mundo, não acompanham a evolução. [...] Até têm experiências de vida muito interessantes, mas têm imensa dificuldade em sintetizar, em relacionar [...] têm apenas coisas armazenadas na cabeça, nada mais do que isso.” (E(C)1). (informação verbal)³.

“As pessoas não são metódicas e organizadas. Precisam sempre de alguém que organize, de um acompanhamento contínuo, de [...] Estas pessoas são diferentes.” (E(C)2) (informação verbal)⁴.

Estamos, pois, perante uma representação muito redutora sobre a matéria de que são “feitos” os sujeitos, como se eles, por não terem tido condições para serem socializados nas práticas culturais dominantes, fossem entidades vazias. Este entendimento dos coordenadores sobre as identidades dos indivíduos não deixa de ser surpreendente, na medida em que nos encontramos perante um processo que visa, explicitamente, reconhecer os saberes desenvolvidos ao longo da vida.

Um olhar atual sobre as práticas de literacia dos indivíduos, sejam adultos ou não, em situação escolar ou não, obriga a assumir como princípio que nos diferentes

domínios de vida existem diferentes literacias, e que nos domínios institucionais que frequentamos há modos socialmente ‘preferidos’ e legitimados de fazer sentidos com os textos, modos particulares de os usar e, mesmo, de sobre eles falar (BARTON; HAMILTON, 1998; DIONÍSIO; CASTRO, 2007). Pela voz dos coordenadores, ressaltam as características dessas práticas socialmente legítimas, dominantes, que se esperam dos adultos. Apresentam, tais práticas, como se pode ver nas transcrições abaixo, características das específicas do domínio escolar, frequentemente, as mais valorizadas nesse contexto:

“No processo de RVCC há ainda que referir uma coisa que introduzimos já há algum tempo [...] que é a obrigatoriedade, e digo mesmo, a obrigatoriedade da leitura de uma obra literária.” (E(C)3) (informação verbal)⁵.

“Há uma situação que nós estamos neste momento a desenvolver nos nossos processos que é a leitura e a informação e, quer em processo de básico quer em processo de secundário, estamos a incrementar a dinâmica de o adulto durante o processo ter de ler um livro. [...] Depois, reportam-nos isso como síntese, para serem obrigados a raciocinar.” (E(C)1) (informação verbal)⁶.

Algumas práticas de uso de textos – vernáculos, no sentido em que, geradas no quotidiano, não são reguladas pelas regras formais e procedimentos das instituições sociais dominantes (BARTON, 1994) –, chegam mesmo a ser consideradas, aos olhos dos coordenadores dos Centros, como práticas ilegítimas, sem valor, uma vez que para eles, a prática legítima de leitura, por exemplo, marcada pela ideia arquetípica de “hábito de leitura”, é a que equivale apenas a ler livros:

“Tentamos sempre incentivar os adultos [...] a manter este hábito de leitura. Hábito de leitura [...] principalmente porque muitos deles começaram o hábito que tinham perdido, outros foi o começar, naturalmente, não é? E não é nenhum hábito, é o começar no processo, porque não liam. Quando frequentaram a escola eram obrigados a ler aquilo que era obrigatório, mas se calhar durante muitos anos nunca mais leram nada, a não ser aquelas revistas mais básicas que se encontram aí com facilidade, principalmente em muitos centros comerciais [...].” (E(C)3) (informação verbal)⁷.

Para além de ficar claro que a leitura de livros é, para estes coordenadores, emblema da identidade letrada, fica também evidente que as leituras que ‘contam’, aquelas que identificarão os sujeitos como membros de direito da visão dominante da literacia não são as das “revistas mais básicas”, antes, as dos livros e, infere-se, os de âmbito literário. Nestas circunstâncias, ficará desconsiderado, no processo de

reconhecimento, validação e certificação de competências, o valor das verdadeiras experiências dos indivíduos com textos; ou seja, os reais modos culturais de utilização da linguagem escrita a que os adultos recorrem diariamente e que moldam os eventos de literacia em que se envolvem.

Subjacente a esta desvalorização encontra-se ainda a ‘crença’ dominante (em muito forjada pelo discurso escolar) de como se aprende a escrever e que é, sobretudo, também por relação com a leitura de obras de mérito literário:

“Nós estamos mesmo a incidir na literatura, mesmo livros [...] Exatamente por quê? Porque notamos que há uma dificuldade enorme na expressão, seja escrita ou oral, e, portanto, quisemos aqui incrementar algum valor durante o processo que facilite a própria construção do PRA.” (E(C)1) (informação verbal)⁸.

A exemplo do que também se tem visto noutros estudos, a formação e educação escolar destes coordenadores, marcadas por orientações normativas sobre usos da linguagem e de como e o que se deve ler e escrever, permite, assim, o vislumbre de algumas descontinuidades (CASTRO; LARANJEIRA, 2009) e até contradições entre aquilo que oficialmente se vem defendendo que deve ser o processo de RVCC – processo de reconhecimento de competências adquiridas pelas experiências de vida, e o trabalho pedagógico que vai sendo levado a cabo nos CNOs. Trabalho que, no caso da leitura e da escrita, remete para um entendimento da literacia enquanto conjunto de competências ensináveis, medíveis e independentes dos contextos em que são adquiridas e usadas, ou seja, uma conceção académica e elitista do uso da escrita (MACEDO, 2000; SCRIBNER, 1988).

2.2 MUDANÇAS NAS IDENTIDADES

Voltando-nos para a análise das mudanças na relação dos sujeitos com as práticas de literacia, que resultam da sua passagem pelo processo de RVCC e que são identificadas e declaradas pelos vários coordenadores entrevistados, damos conta de que o que é identificado são mudanças ligadas ao domínio do “ser”, envolvendo em si atitudes, crenças e comportamentos:

“Onde eu noto que efetivamente há uma maior evolução é no comportamento mesmo físico da pessoa, o saber estar, a forma como se relaciona com as pessoas...aí é a parte mais proveitosa, onde há uma evolução. [...] É um sentimento, pouco mais do que isso.” (E(C)1) (informação verbal)⁹.

Ainda que este tipo de transformação seja apontado pelos coordenadores como marca maior dos efeitos do processo de RVCC, eventualmente por serem as mais visíveis, são também identificadas, ainda que de forma nem sempre explícita ou com contornos concretos, mudanças nas práticas letradas dos adultos:

“Aprendem computador; convivem, conhecem as pessoas e aprendem [...] Ah, começam a ler mais, escrevem mais e é basicamente isso.” (E(C)2) (informação verbal)¹⁰.

Perante isto, entende-se que as grandes mudanças detetadas pelos nove coordenadores entrevistados, ao nível das relações dos indivíduos com a literacia, surgem, curiosamente, dissociadas das suas próprias concepções do que são as práticas legítimas de literacia, que, como se viu, tendiam a desvalorizar as versões vernáculas das práticas de leitura e escrita dos adultos. Mesmo colocando o foco na importância da aquisição de conteúdos formais, visível nas práticas pedagógicas dos CNOs, é com frequência que os coordenadores evocam aquisições com potencial para que as identidades dos sujeitos sejam reconhecidas pela cultura dominante. Entre essas aquisições encontram-se, por exemplo, os modos de usar a linguagem em contextos formais:

“O processo não acrescenta diretamente novas competências [de leitura e escrita]. O que o processo acrescenta são comportamentos. Comportamentos do ponto de vista... logo a parte comunicacional. Claramente há uma evolução, há uma desinibição. As pessoas não estão habituadas, muitos dos adultos não estão habituados... tirando a relação com a chefia, não estão habituados a comunicar em ambientes mais formais.” (E(C)1) (informação verbal)¹¹.

O modo como estes coordenadores perspetivam mudanças nas relações dos sujeitos com a literacia parece, assim, estar desvinculado do modo como perspetivam a educação de adultos no âmbito da leitura e escrita. Em contrapartida, as transformações apontadas na vida literária dos indivíduos pelos gestores dos Centros parecem coadunar-se com os princípios e objetivos que regulam todo o processo de RVCC relativos aos valores dos saberes e competências vernáculos para poder aceder aos saberes e competências dominantes.

3 CONCLUSÃO

Cada indivíduo é uma combinação única de práticas e identidades, resultante de várias experiências sociais ao longo da sua vida. É a partir do envolvimento em práticas sociais diversas, nos vários contextos de vida, que os sujeitos adquirem habilidades e processos de manipulação de textos escritos, mas também crenças, atitudes, saberes,

valores sobre o que pode ser dito e feito, como e com que recursos em um determinado evento de literacia, ou seja, em um momento que tenha os textos como centro.

Embora reconhecendo-se que a participação dos sujeitos em situações de aprendizagem diversas desencadeia novos modos de aceder, usar e valorizar os textos, tende-se a considerar somente como válidas e legítimas as práticas de literacia que resultam, especificamente, do domínio escolar. Neste sentido, são frequentemente desvalorizadas e esquecidas as experiências textuais dos indivíduos com origem nas práticas do dia a dia, que, muitas vezes, são determinantes na resposta às exigências sociais.

Pelo facto do processo de RVCC ser um processo revelador e, ao mesmo tempo, transformador das relações dos sujeitos com os textos, consideramo-lo o espaço indicado para compreender, sob o ponto de vista de coordenadores de Centros de Novas Oportunidades, os tipos de transformações que ocorrem na vida de literacia de indivíduos que passam pelo RVCC. Para isso, e uma vez que as práticas das pessoas são moldadas pelas suas histórias de vida (BARTON et. al., 2007, p. 18), tomou-se em consideração fatores-chave associados às identidades dos próprios gestores dos CNOs, como formas de falar sobre o ensino-aprendizagem no seu sentido mais lato, e visões sobre a literacia subjacentes às práticas com lugar no RVCC. Embora os coordenadores tenham mostrado, a partir das suas declarações, um lado ainda muito conservador sobre o que entendem dever ser a educação dos sujeitos no âmbito do uso de textos, focando-se em uma sobrevalorização das competências técnicas de (de)codificação de textos escritos – característica do “modelo autónomo de literacia” – identificaram mudanças nas identidades dos sujeitos que vão muito além de uma simples melhoria na redação de frases gramaticalmente corretas.

Com efeito, os coordenadores apontaram como principais transformações na vida dos adultos aspectos sobretudo ligados ao domínio do ‘ser’, como o desenvolvimento da auto-confiança e da autoestima, mas também do ‘estar’, por exemplo, em contextos comunicativos formais. Não sendo dimensões incluídas nos Referenciais de Competências-Chave e, portanto, não sendo alvos diretos da certificação, tais aspetos acabam por, indiretamente e positivamente, participar desse processo. Desde logo, porque são dimensões muito valorizadas pelos sujeitos que obtêm a certificação, dado que estes acabam por sentir-se mais confiantes e capazes de intervir em diferentes domínios, designadamente na literacia: segundo eles próprios, conhecem mais textos, até mais ‘palavras’, mais sentidos. Depois, porque são igualmente muito apreciados pelos agentes da educação e formação de adultos que não conseguindo, naturalmente, separar o que são competências técnicas de uso do escrito das práticas sociais em que este uso ocorre, veem

aprendizagens nas novas formas de ser e estar dos adultos, que não são mais do que as formas de estar e ser “preferidas” naquele domínio institucional de literacia.

Em certo sentido, pode então concluir-se das palavras dos Coordenadores, que a transição para as literacias dominantes mais do que visibilizar-se por meio de competências de uso de “linguagem certa”, vê-se, sobretudo, não apenas por meio do uso dessa linguagem certa, mas por esse uso “de modo certo, no momento certo” (GEE, 2005, p. 135), isto é, na apropriação e ativação de modos culturais específicos deste sistema de atividade que é o RVCC em um Centro de Novas Oportunidades.

Transitions to the dominant literacy. Views of the coordinators of Adult Education and Training Centres

Abstract

The process of Recognition and Accreditation of Prior Learning (RAPL) is being considered one of the most important devices for the qualification of adults in Portugal. This process, that takes place in education centres called New Opportunities Centres, institutes literacy as a nuclear axis of its development: on one hand, the recognition and validation of the competencies are made mainly through reading and writing tasks (life stories, portfolios, etc.) and, on the other hand, the competencies to be recognised regard, ultimately, text comprehension and production (in Science, Maths, Language and Communication, etc...). In this text we focus the way in which nine coordinators of these New Opportunities Centres from the district of Braga, Portugal, see the changes in the ways adults relate with literacy practices when they go through the RAPL process. For this discussion we take into consideration not only the way literacy is viewed in adult education, but also the views about reading and writing that sustain pedagogical practices in the education centres, as they are described by each coordinator. Among the main conclusions, we highlight some discontinuities between the guidelines produced at the level of the official discourse and the specialised RVCC practices; discontinuities also between the coordinators' views of literacy and the changes they note in adult literacy practices.

Keywords: Certification of Competencies. Adults. Literacy practices.

Notas

¹ Este texto foi produzido no âmbito do Projeto A Vida em Mudança: A Literacia na Educação de Adultos (PTDC/CPE-CED/105258/2008), em desenvolvimento no Centro de Investigação em Educação (CIEed) da Universidade do Minho e no Centro de Investigação Sobre o Espaço e Organizações (CIEO) da Universidade do Algarve, com financiamento de fundos nacionais, por meio da FCT/MCTES (PIDDAC) e cofinanciamento do Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) mediante o COMPETE – Programa Operacional Fatores de Competitividade (POFC).

² Literacia, aqui, equivale, aproximadamente, ao termo letramento no Brasil. Esclarece-se também, desde já, que o texto está redigido em Português europeu, segundo as normas da mais recente reforma ortográfica.

³ Fornecida por E (C) 1.

⁴ Fornecida por E (C) 2.

⁵ Fornecida por E (C) 3.

⁶ Fornecida por E (C) 1.

⁷ Fornecida por E (C) 3.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; et al. **Literacy, Lives and Learning**. London: Routledge, 2007.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIC, Roz. **Situated Literacies**.

Reading and Writing in Context. London: Routledge, 2000.

BARTON, David. **Literacy**: an introduction to the ecology of written language. London: Blackwell Publishers, 1994.

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local Literacies**. Reading and Writing in one Community. London: Routledge, 1998.

CASTRO, Rui Vieira; LARANJEIRA, Rómina. Educação e formação de adultos em Portugal. Concepções de literacia no Discurso Pedagógico Oficial. **Fórum**, v. 42-43, p. 95-110, 2009.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes; CASTRO, Rui Vieira. Literacies in Workplaces: A case study. In: SHIEL, Gerry; STRICEVIC, Ivanka; D. SABOLOVIC-KRAJINA, Dijana (Ed.). **Literacy without Boundaries**. Proceedings of the 14th European Conference on Reading. Zagreb: Croatian Reading Association, 2007, p. 113-117.

FINGERET, Arlene. Literacy for what purpose?: a response. In: VENEZKY, Richard; WAGNER, Daniel; CILIBERTI, Barrie (Ed.). **Towards Defining Literacy**. Newark: International Reading Association, 1990, p. 7-16.

FREIRE, João. Microestudo sociológico de um Centro de Novas Oportunidades. **Sociologia, problemas e práticas**, v. 59, p. 19-43, 2009.

GEE, James Paul. **La Ideología en los Discursos**. Lingüística social y alfabetizaciones. Tradução Pablo Manzano. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

_____. **Social Linguistics and Literacies**. Ideology in Discourses. 2 ed. London: The Falmer Press, 1999.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LIMA, Licínio. **Educação ao Longo da Vida**: Entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

LUCIO-VILLEGAS, Emilio. Recreando la alfabetización: dudas, reflexiones, esperanzas. **Cuestiones Pedagógicas**, n. 18, p. 181-196, 2007.

LUKE, Allan; FREEBODY, Peter. Further notes on the four resources model. **Reading Online**, 1999. Disponível em: <http://www.readingonline.org/research/lukefreebody.html>. Acesso em: 3 dez. 2007

MACEDO, Donaldo. Alfabetização, linguagem e ideologia. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 73, p. 84-99, jan., 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Iniciativa Novas Oportunidades**, 2005. Disponível em: <http://www.novasoportunidades.gov.pt/np4/7.html>. Acesso em: jun. 2011.

PIRES, Ana Luísa. Reconhecimento e validação das aprendizagens experienciais. Uma problemática educativa. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, n. 2, p. 5-20, 2007.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um Tema em Três Gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SCRIBNER, Sylvia. Literacy in three metaphors. In: KINTGEN Eugene R.; KROLL, Barry M.; ROSE, Mike (Ed.). **Perspectives on Literacy**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1988.

STREET, Brian V, (Ed.). **Cross-cultural approaches to literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. (1984). **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1984.

Recebido em 17 de novembro de 2011.

Aceito em 15 de março de 2012.